

Fricciones entre pedagogía y sociología en el Uruguay. Una (re)lectura desde el magisterio de Emile Durkheim

Frictions between pedagogy and sociology in Uruguay. An (re)intepretation from the teaching of Emile Durkehim

Antonio Romano

Prof. Agregado. Instituto de Educación. Universidad de la República.

Resumen

En el siguiente artículo pretendemos dar cuenta de algunos aspectos que contribuyen a pensar la forma de constitución de un campo pedagógico. Proponemos hacer esto mediante un recorrido que permita explicitar las diferentes formas de relación entre dos disciplinas que toman a la educación como objeto: la sociología y la pedagogía. Para esto vamos a realizar un análisis histórico que va a tomar como referencia tres momentos en el desarrollo de las investigaciones en educación a lo largo del siglo XX. En cada uno de estos momentos podremos ver formas de articulación diferente entre las disciplinas. Posteriormente, la idea es avanzar en el análisis de cómo se produjo este proceso en el caso del Uruguay, analizando finalmente cómo esta articulación se trasunta en el diseño de dos políticas educativas: Las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y el Programa de Maestros Comunitarios (PMC).

Palabras clave: pedagogía - sociología - políticas educativas -
políticas sociales.

Abstract

This paper puts forward some aspects that help to reflect upon the way a pedagogic field is built. This is done by making explicit the different ways in which two disciplines whose subject of study is education are related: sociology and pedagogy. Firstly, we do a historical analysis that takes as reference three turning points in the development of the research in education throughout the twentieth century. In each of these moments it is possible to see different connections between these two disciplines. Secondly, the analysis focuses on how this process took place in Uruguay, and finally studies the way it lead to the design of two educational policies: the full-time schools (ETC) and the community-teachers programme (PMC).

Key Words: pedagogy - sociology - educational policies - social policies

I. La pedagogía en busca de la cientificidad perdida

La búsqueda de la pedagogía por obtener estatuto científico no es un proyecto nuevo. Podríamos rastrear esta voluntad hasta los comienzos de la modernidad con la “Didáctica Magna” de Comenio;¹ de ahí la centralidad que adquiere para el pastor moravo “el método”. No obstante, este proyecto vuelve a plantearse bajo diferentes formas en la historia del siglo XX. En este marco podríamos plantear tres momentos que corresponden a diferentes proyectos históricos para otorgar cientificidad a los estudios pedagógicos. En una primera parte vamos a tomar como referencia lo que ocurrió principalmente en Francia dada la influencia que dicho modelo tuvo para el caso uruguayo, para luego avanzar a la forma en que esto ocurrió en América Latina y, en particular, en Uruguay.

Un **primer proyecto** lo podríamos ubicar con el ingreso al siglo XX corto (Hobsbawn, 1999) junto con Durkheim. Este **proyecto reconoce como característica específica de la pedagogía una naturaleza híbrida**: mezcla de ciencia y arte; para este autor la pedagogía es de carácter teórico-práctico, mezcla de pensamiento y acción que busca introducir reflexividad en las prácticas educativas. Durkheim pertenece a la generación posterior de Jules Ferry, impulsor de la ley de obligatoriedad de la enseñanza en Francia. Su intervención se puede ubicar en un momento de tránsito donde la educación pública adquiere una significación de primer orden. No es casual que la afirmación de la pedagogía como disciplina específica coincida con la irrupción de la problemática educativa en las sociedades modernas de masas.

El **segundo proyecto** es posible fecharlo con la **creación de las Facultades de Educación o de Ciencias de la Educación** en la segunda década de los años 60. Aquí el proyecto cientificista de afirmación de un campo de conocimiento científico se pretende afirmar a expensas del desdibujamiento de la especificidad de la disciplina que aborde lo educativo. Se trata de que las otras “disciplinas duras” de las ciencias sociales le ofrezcan la legitimidad a un campo que no tiene estatuto científico propio.

Este proyecto se produce en un momento donde se manifiesta una crisis profunda de las sociedades occidentales que afecta a las instituciones educativas, las cuales son impugnadas en todo el mundo por las nuevas generaciones. El Mayo Francés, expresión emblemática de las protestas estudiantiles más significativas del siglo XX, coincide con un momento de agotamiento de las formas de organización académica existentes. No es causal que esta crisis dé lugar a dos versiones de la educación contradictorias entre sí, pero que todavía tienen un fondo común: las *ciencias de la educación* y el *reproductivismo*.

Tedesco (1987) señala que la emergencia del reproductivismo es concomitante con el agotamiento de las expectativas de ascenso social de los sectores subordinados, promesa que inspiró el crecimiento y expansión de los sistemas educativos. Este agotamiento de sentido se produce con la masificación del acceso a la enseñanza media y universitaria. Una educación concebida para pocos comienza a democratizarse, instalando una contradicción entre los mandatos institucionales de selectividad con

las expectativas de los nuevos estudiantes que ingresan. El reproductivismo es una suerte de síntoma que denuncia esta contradicción.²

Ahora bien, ambas perspectivas -ciencias de la educación y reproductivismo-, podían considerarse como dos caras de la misma moneda: la subordinación de lo pedagógico a otras disciplinas científicas y la subordinación de la educación a otros fines que son externos a ella misma. Teoría y práctica, o mejor dicho, reflexión pedagógica y creaciones institucionales, van de la mano.

La **tercera etapa**, es de muy reciente data y resulta bastante difícil de establecer una fecha para marcar su comienzo. No obstante, podríamos ubicarla a comienzos de los años 90, momento que algunos definen como *posmodernidad*, caracterizado por la **“crisis de los metarrelatos”** que legitiman el discurso científico como único relato verdadero (Lyotard, 1993). El proyecto de las Ciencias de la Educación entra en crisis en la medida en que las disciplinas sobre las cuales se construyó la estrategia de consolidación del campo, comienzan a cuestionar sus fundamentos.

En clave retrospectiva Puiggrós constata desde Latinoamérica que: “La educación ha tenido enormes dificultades para ser aceptada como un campo de problemas con entidad propia” (1994: 27). Y luego de evaluar lo que cada proyecto aportó en el proceso de consolidación del campo educativo, concluye que:

“En ninguna de las posiciones (...) se definen los problemas específicos de la educación, lo cual colabora en la subordinación práctica de los programas educativos a finalidades puntuales de tipo político, ideológico o económico. La educación [entonces] pierde su carácter prospectivo y queda limitada a los requerimientos más inmediatos” (Puiggrós, 1994: 27).

Por eso:

“La postura epistemológica, desde la cual se encara el problema de la educación es decisiva para la generación de teorías pedagógicas. Estas son construcciones discursivas que organizan, conciente o inconscientemente, las prácticas educacionales, cuya importancia social, cultural y política no es necesario explicar. Hay dificultades para explicar ese fenómeno o conjunto de fenómenos que usualmente se denomina educativo o pedagógico (...) en su especificidad y no deductivamente, a partir de premisas de disciplinas que atienden a otros problemas” (Puiggrós, 1994:31).

Para Puiggrós el reconocimiento de este carácter subordinado de los discursos sobre la educación, se deriva de una epistemología extraña al campo pedagógico. Los proyectos históricos que buscaron reivindicar la educación como objeto de conocimiento científico no jerarquizaron los problemas educativos en su especificidad, sino que han buscado su legitimidad a través de otras prácticas discursivas. De ahí la relevancia que ha tenido primero la psicología de la educación y posteriormente, la sociología de la educación; como así también la subordinación de los proyectos educativos a otras esferas.

1. Las disciplinas del campo: relaciones peligrosas

Estos tres momentos señalados pueden ser caracterizados además porque establecen un tipo de relación particular de la pedagogía con las otras disciplinas. Utilizaremos tres figuras para definir estas formas posibles de relación: la tensión, la convergencia y la fricción.

El primer momento coincidió con la creación y la consolidación de las instituciones de formación docente y/o las destinadas a la producción de conocimiento sobre la educación,³ las cuales tuvieron como uno de sus propósitos convertir en científicos a los estudios pedagógicos; un proyecto de larga data pero que para el caso de la educación se concreta recién a principios del siglo pasado.

En ese marco, este programa suponía que la aplicación de los métodos de las ciencias experimentales sobre el campo educativo iba a traer como consecuencia un salto en científicidad. Este se constituyó en uno de los fundamentos de la “filosofía positivista”. Según Kolakowski una de las ideas mayores de la filosofía positivista es “la fe en la unidad fundamental del método de la ciencia”. De este modo señala;

“En su forma más general, se trata de la certeza de que los modos de adquisición de un saber válido son fundamentalmente los mismos en todos los campos de la experiencia, como son igualmente idénticas las principales etapas de la elaboración de la experiencia a través de la experiencia teórica. Por tanto, no se puede suponer que las particularidades cualitativas de las diferentes ciencias son otra cosa que la manifestación de cierto estadio histórico de la ciencia; por el contrario, se puede esperar un nuevo progreso que conduzca poco a poco a la nivelación de las diferencias” (Kolakowski, 1981: 21).

No obstante, esta filosofía nunca constituyó un todo homogéneo. Kolakowski distingue dos variantes del positivismo: una moderada y una versión radical. La aspiración de transformar el conocimiento pedagógico en conocimiento científico también va a estar atravesada por estas posiciones diferentes. De un lado podemos ubicar la posición de Durkheim, quien en “*La educación moral*” plantea que la pedagogía:

“no e[s] una ciencia. No porque una ciencia de la educación no sea posible, pero la pedagogía no es esa ciencia. Esta distinción es necesaria para no juzgar a las teorías pedagógicas según principios que se aplican a las investigaciones estrictamente científicas. (...) la pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia (...) En la acción está su razón de ser. Trato de expresar su naturaleza mixta señalando que es una teoría-práctica. (...) en definitiva, la pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza” (1973: 7-8-9).

Esta posición señala una *tensión* entre la pretensión del rigor y la documentación como actitudes propias del hacer científico con la necesidad de poner la reflexión al servicio de la práctica. El sentido de la pedagogía está en la capacidad de

dar respuestas a la práctica de la enseñanza. Y este objetivo no puede ser pasado por alto, aún cuando lo que se busque sea en nombre de lograr convertir en científico a este campo de conocimiento. La ciencia de la educación es posible, pero no es la pedagogía. La posición de Durkheim podríamos caracterizarla como una versión moderada del positivismo pedagógico.

No obstante, no fue su posición aquella que resultó vencedora. En una historización del proceso de construcción del campo pedagógico Mialaret señala a Durkheim como “uno de los teóricos más conocidos de comienzos de siglo”, pero no como aquel que hubiera establecido las bases para la ciencia pedagógica en Francia. El primer paso en esta dirección, según Mialaret (1977), lo dieron en 1910 Lucien Cellier con su “*Esquisse d’une science pédagogique*” y el libro de Paul Lapie de 1915 con “*La science française*”. Para Mialaret en esta época Durkheim “vacilaba sobre la definición de la pedagogía”. En cambio Lapie es presentado como alguien que va más allá del maestro y propone un nuevo terreno desde el cual pensar las teorías pedagógicas:

“Las grandes líneas de la ciencia de la educación están trazadas (...) Ella se esfuerza en utilizar los métodos de las ciencias positivas. Las teorías pedagógicas han sido tomadas ya sea de hipótesis metafísicas o de novelas literarias o de planes políticos. Ellas se presentan hoy como corolarios de leyes de la psicología y de la sociología” (citado por Mialaret, 1977: 10).

La senda estaba trazada: se trataba de abandonar las hipótesis provenientes de campos no científicos para avanzar en la definición de teorías derivadas de leyes “descubiertas” por las ciencias sociales. La pedagogía pasaría a transformarse entonces en una “pedagogía experimental”.⁴ La investigación a partir de este momento pretende convertirse en sinónimo de la aplicación de los métodos positivos al campo de la educación en esta versión del positivismo radical. La *convergencia* metodológica sería una resultante de esta nueva actitud, donde, no obstante, algunos rasgos de tensión entre las disciplinas aún persisten.

La posibilidad de la convergencia entre diferentes disciplinas abre paso a la segunda etapa que mencionamos al principio. Desde el punto de vista de la pedagogía implicó considerar al campo educativo ya no como lugar de aplicación del método científico sino como un campo de aplicación de otras ciencias.⁵ Por lo tanto, desde esta perspectiva hablar de “campo pedagógico” más que remitir a una disciplina que podría dar cuenta de la especificidad del conocimiento que se produce en relación a su objeto, supone asumir la convergencia de un conjunto de disciplinas en torno a lo educativo y donde las distintas ciencias serían interpretaciones posibles sobre aquello que ocurría en las instituciones escolarizadas.⁶ Se trataría entonces de diferentes lenguajes para nombrar, que pondrían en evidencia diversas dimensiones de lo nombrado. Este fue el proyecto que supuso el pasaje de la Ciencia de la Educación a las Ciencias de la Educación. Si la ganancia en científicidad de la ciencia de la educación consistía en la aplicación de los métodos positivos a la ciencia pedagógica, ahora se trataba de

que las diferentes ciencias sociales, psicológicas, biológicas, etc., aplicadas al análisis del campo, dieran estatuto de científico a la educación. Esto supuso un fuerte retroceso para el desarrollo de la pedagogía como disciplina, más allá de las pretensiones de esta última de advenir en una disciplina de carácter “experimental”.

Los enfoques que propusieron superar la condición precientífica de la Pedagogía a través de las Ciencias de la Educación, en lugar de lograr el tan esperado acceso a la cientificidad, tuvieron consecuencias contrarias. Remedi (1989) describe con claridad el “efecto de clausura” que produjo este modelo, el cual volvió más dificultosa la construcción de la educación como un campo con especificidad propia. Para Remedi:

“El campo pedagógico, como conjunto de prácticas sin un status epistemológico claro en el plano de su constitución, ha sido y es invadido por explicaciones que proviniendo de otros ámbitos disciplinarios, utilizan a lo educativo no como interrogante o tensor de un saber sino ejemplificación de conceptos o principios elaborados en otro lugar. (...) Así hemos visto a lo educativo transformado bajo la lógica de lo sociológico, histórico o psicológico, entre otras, donde puede observarse el tipo de escritura sobrepuesta que parafraseando a De Certeau podría indicarse como aquella que no toca el cuerpo solo se inscribe sobre él; podríamos agregar se escriben los fantasmas propios de una disciplina sobre otra. Desde esta perspectiva lo pedagógico no queda necesariamente interrogado sino dogmatizado, tiranizado, por estas situaciones” (Remedi y otros; 1989: 1-2).

Si existían dificultades de constitución del propio campo pedagógico, las Ciencias de la Educación lo que produjeron fue una subordinación mayor de la pedagogía como campo específico. No obstante, Remedi plantea pistas acerca de otra forma de relación entre las disciplinas. Para este autor “el problema al que nos enfrentamos en la investigación consiste menos en aplicar una nueva disciplina a la educación y mucho más en la búsqueda de lo específico del fenómeno que estamos observando” (Remedi y otros, 1989: 27).

Nos interesa plantear la idea de *fricción*⁷ para poder habilitar pensar lo educativo desde un lugar diferente al que ha construido la pedagogía como reacción. La fricción supone contraponer, confrontar posiciones entre disciplinas contra la voluntad de la pedagogía de definirse como una disciplina ominipotente,⁸ como el simétrico inverso de su lugar subordinado que pasó a ocupar en las Ciencias de la Educación, como lo vimos antes. Este lugar se deriva, como lo plantean Furlán y Pasillas, de promover un tipo de relación entre disciplinas donde las caracterizaciones que provienen “de otros campos (...) han sido complacientemente aceptados y enarbolados por la pedagogía” (1989: 32-3). Los autores sostienen:

“Su omnipotencia contrasta notablemente con otros campos de la práctica social que estudian o atienden al hombre y dedican o han dedicado parte

de su esfuerzo a la delimitación de su fragmento y tipo de participación o al establecimiento del ángulo o enfoque desde donde se le mira. (...) Aspiración a la omnicomprensión que es una herencia del papel que cumplía el cristianismo como proveedor único de pautas de conducta y referencias para la práctica social. Ante el desplazamiento de la religión, la educación conserva el afán por ocupar el rol como marco de referencia capaz de orientar hacia un desarrollo integral y fuente de abastecimiento de todos los requerimientos para el desenvolvimiento multilateral y polivalente; en esta empresa la pedagogía se encarga de argumentar y de explicar como se logra el cometido” (Furlán y Pasillas, 1989: 33).

Para enfrentar esta aspiración a la “omnicomprensión” de la pedagogía se trataría entonces de asumir y de habilitar la posibilidad de la construcción de objetos de conocimientos que supondrían la existencia de sujetos diferentes: sujeto pedagógico, sujeto social, sujeto político, etc. Esta fricción de miradas en lugar de aportar claridad para mejorar la comprensión del hecho educativo, debería ser capaz de pensar otro tipo de sujeto que el que se pretende desde la pedagogía, al mismo tiempo que reconocer su parcialidad.

2. Un maestro incómodo, siempre presente

Una clave de lectura posible para repensar esta otra forma de relación entre disciplinas en el campo pedagógico nos lo puede ofrecer una relectura de Durkheim. Y esta estrategia argumentativa se deriva de la situación constatada de que Durkheim siempre va a ser una referencia en momentos de discusión donde se pone en cuestionamiento el campo de la educación. Durkheim es una suerte de “síntoma” o “significante vacío” (Laclau, 1996) del campo que va a adquirir diferentes significados en cada momento. En contra o a favor, es una presencia que no se puede evitar, como no se puede evitar la presencia de la autoridad en la educación.

Algo que contribuye a confirmar esta idea es lo que las sucesivas ediciones del libro *“Educación y Sociología”* transmiten. Este es un libro ya clásico en los cursos de Pedagogía que nunca fue editado por Durkheim, a pesar de su prolífica producción escrita en otros campos disciplinares, como la sociología o la antropología.⁹ Son clases publicadas por sus propios discípulos y cada reedición fue acompañada de un prólogo o epílogo de un pedagogo de “actualidad”.

Analicemos cómo se define la relación entre maestro (Durkheim) y “discípulo” (Debbese) en el segundo prefacio del libro mencionado: “Ese clásico [Durkheim] no es, y en todo caso ya no lo es, un maestro dominante a quien se obedece. Es un amigo a quien se consulta porque siempre es de buen consejo” (Debbese en Durkheim, 1996: 8). Como se puede observar la imagen del maestro está asociada con su condición de dominante, puesto que a los maestros solo se les puede obedecer. Esta figura dominante pretende ser neutralizada convenientemente, mediante su conversión en un amigo a quien se consulta.

Para comprender mejor la posición de Debesse ubiquemos su discurso en el contexto de enunciación. El parricidio que destituye al maestro de su lugar, fue el epígono del escolanovismo que había alcanzado estatus académico. El maestro se convierte en un amigo; en plena revuelta del '68, los estudiantes toman el poder pedagógico y los discípulos saldan cuenta con los maestros. Durkheim desplazado. Todo maestro, *maître*, es un amo y por tanto dominante. La conjura de los hermanos establece otro pacto y elabora un nuevo proyecto. Las tensiones del campo aparentemente habían sido resueltas. La dificultad de articulación entre la Ciencia de la Educación y la Pedagogía que expresa el propio título de la obra con el cual fueron publicados cierto conjunto de ensayos del maestro, *-Educación y sociología* y no Sociología de la educación- había sido negada.

Salido Durkheim de escena, el problema estaba resuelto. La relación entre las disciplinas era una amistad que se organizaba en torno a un objetivo común. No obstante, algunos términos señalan que algo no está bien: en un libro publicado por Mialaret titulado *"Introducción a las Ciencias de la Educación"* se plantea que el "fenómeno educativo" *"ha estallado"*, "se ha expandido, dejando de ser propiedad exclusiva de los educadores" (1977: 12). Los discípulos se reunieron en torno a una causa: el asesinato del maestro. Pero junto con su desaparición el reino se ha fragmentado. Quizás la ilusión de una convergencia no sea más que el síntoma de una desintegración. Pero, por el momento dejemos esto de lado.

En el epílogo del mismo libro, un joven iconoclasta, Joan Borrel, representante de las nuevas ideas de los años '70 se pregunta: "Quién es, pues, ese Emile Durkheim (...)?". En una clave diferente a la generación anterior responde:

"Mimile se comporta como funcionario disciplinado y leal al Estado a cuyo servicio está. A cambio de esa lealtad, ese poder al que sirve le echa algún que otro hueso. Y, para empezar, un poder digno de un mandarín en la Sorbonne: esto viene a significar no tan solo el poder que ejerce todo 'patrón' universitario sobre su (o sus) departamento, sino también (...) el poder sobre el conjunto de las universidades francesas por todo cuanto atañe a las ideas relativas a la cuestión. Aún más, dado que se trata de pedagogía (...), discípulos que enseñarán en la Universidad, sub-discípulos que enseñarán en los liceos, y finalmente, el cuerpo entero de educadores, lo que viene a entrañar el poder por lo que se refiere a las ideas que regentean a la enseñanza en Francia se refiere, y, de retruque, las carreras universitarias. Un hueso, no cabe duda, pero un succulento hueso, un hueso de tuétano..." (Durkheim; 1996: 182)

El "maestro dominante" aquí se convierte en el "mandarín de la Sorbonne". El gesto es el mismo, cambia el tono. Ahora la negación es sustituida por la impugnación. Estamos en pleno efluvio sesentista, cuando dos estudiantes en un gesto irreverente para doblegar al maestro se paran enfrente de Adorno y le muestran los pechos. Estética del desparpajo, se trata de someter a los "maestros del pensamiento"¹⁰ y utilizarlos al servicio de la nueva causa,¹¹ según la expresión de Gunter Grass (1999).

Pero este epílogo marca un nuevo comienzo. Entre el cientificismo de la generación anterior y el reproductivismo propio de la generación siguiente, los “camino de salida” parecen conducir a una suerte de determinismo que niega, radicalmente, el proyecto moderno. Si este se había afirmado bajo la idea de la libertad del sujeto, la nueva teoría encontraba solo sujeción. Para salir de esta paradoja de la crítica, que en nombre de la libertad encuentra sometimiento, algunos proponen retornar a los maestros fundadores.

II. Breve historia de la constitución del campo de la educación en el Uruguay en los últimos 30 años

Para desarrollar este punto partimos de un texto¹² de Alfredo Furlán, pedagogo de fines de la década de los 80: “*La formación del pedagogo. Las razones de la institución*”. Un texto “mínimo” de una década atravesada por la disputa entre concepciones tecnicistas y reproductivistas, pero bastante poco reflexiva en cuanto a las condiciones de producción de conocimiento del campo pedagógico.

El análisis va a situar el desarrollo del campo educativo en Uruguay. Y uno de los personajes centrales de esta escena va a ser Alfredo Furlán. En la época que Furlán editó este texto, había sido invitado por la Universidad de la República para dictar un seminario. Luego de la recuperación democrática se imponían las tareas vinculadas a la refundación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual había comenzado a dar sus primeros pasos en 1979, pero que en 1985 contaba con un nuevo cuerpo docente puesto que ningún profesor que hubiera ejercido durante el período de facto, fue recontratado.¹³ Una vez más una institución educativa, la Licenciatura en Ciencias de la Educación en este caso, terminaba siendo deudora de una paternidad tan poco legítima como una dictadura.

Furlán incidió en los desarrollos que tuvo la Licenciatura en el nuevo período de transición democrática, al igual que Díaz Barriga y Azucena Rodríguez. Ellos tuvieron a su cargo el dictado de seminarios con docentes, egresados y estudiantes, compartiendo el clima de efervescencia del momento, el cual tuvo un tono fuertemente restaurador.¹⁴ También participaron de una publicación compilada por la directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, la Prof. Marta Demarchi, que fue editada en Montevideo por la “*Revista de la Educación del Pueblo*”. El título de la compilación resulta por demás esclarecedor: “*El campo pedagógico*”. En un momento de reconstrucción del campo de la educación en el Uruguay posdictadura, sus intervenciones respecto al modo de pensar su constitución, fue un aporte que alimentó el debate.

No obstante, la influencia de Furlán en particular, difícilmente habría podido ser asimilada. Frente al modelo de la formación del “Licenciado en Ciencias de la Educación” que promovieron Debesse y Mialaret en Francia en los años ‘60, aquel en el cual se inspiraba la licenciatura, Furlán proponía otro modelo para pensar la formación del pedagogo; o mejor dicho, más que un modelo invitaba a adoptar otra “actitud” frente al planteo del problema de la formación.¹⁵

La apuesta de la Licenciatura iba en la primera dirección y esto se reflejaba en la denominación heredada, la cual se mantuvo sin variaciones, al mismo tiempo que se suprimió la materia pedagogía como parte del plan de estudios. La investigación en educación no había logrado desarrollarse en el período previo a la dictadura, teniendo como una de las principales causas la fuerte hegemonía que tuvo la formación normalista en el desarrollo del campo (Romano, 2009). Se había producido una identificación entre docencia y educación, de forma tal que el único lugar de enunciación aceptable en el campo era aquel que estaba legitimado por la experiencia docente; en otras palabras, la tradición normalista habiéndose atrincherado en los Institutos de Formación Docente, impidió la emergencia de cualquier discurso pedagógico que no tuviera como su lugar de producción a estos Institutos, con la consiguiente marginación de la Universidad de la República como espacio para la investigación sobre educación. La solución encontrada para desatar este nudo fue, como en otras comarcas, el apoyo al concurso de otras disciplinas sociales, y en particular de la sociología. El discurso científico en la educación, aunque también resistido por los actores del campo, fue el de la sociología de la educación. Un papel destacado en este desplazamiento de los lugares de producción académica lo ocupó la C.E.P.A.L. (Comisión Económica para América Latina), recuperando la influencia que la C.I.D.E. (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico) había tenido en la época de los 60.

1. Una nueva alianza pedagógica: Furlán toma el relevo de Durkheim

En ese clima teórico que ya mostraba señales de agotamiento, aparece Furlán en escena marcando otro derrotero para la constitución del campo pedagógico. Y para encontrar un camino posible, nos invita a releer a Durkheim. En este sentido, Furlán propone recuperar el legado del maestro a partir del gesto trasgresor que este inaugura: un reconocido heredero del positivismo que siempre se negó a reducir la pedagogía a una ciencia o convertirla en la ciencia de la educación, en respeto a la peculiaridad de su objeto.

Inspirándose en él, plantea una crítica al discurso complaciente de la sociología de la educación puesto que:

“acepta más subordinarse a su llamado que perforar sus límites. Aparecen como disciplinas domesticadas desde las categorías pedagógicas (entre otras razones porque les cuesta deshacerse de sus orígenes mezclados con la posición pedagógica), aunque proyecten sobre éstas severas admoniciones. Para el pedagogo en formación recurrir a ellas es abrazarse a una proyección extraña de su propia existencia. En el fondo me parecen más interesantes que esos contactos complacientes (aún bajo la forma de la admonición), la *fricción* con otras miradas disciplinarias que construyan sujetos diferentes a los sujetos educativos. La posibilidad de la diferencia radica en la elección de conceptos distintos y en la priorización de otros valores, la cura por ejemplo, lo verdadero, por ejemplo. Estimo que los que tratan de ser pedagogos les

resulta muy fácil ese temor admirativo frente a los monumentos ajenos, porque en realidad siempre se los mira desde una óptica pedagógica agazapada. Y es un modo de no abrirse a una polémica conflictiva que asuma el riesgo de la conmoción” (Furlan; 1989: 51).

Parecería que veinte años después, las “dificultades para abrirse a una polémica conflictiva”, no sólo aún se mantienen, sino que se han profundizado.

2. La sociología de la educación y la política educativa en la construcción del campo pedagógico uruguayo

En este apartado vamos a plantear algunos de los recorridos que es posible identificar en la configuración del campo pedagógico uruguayo y que explican el distanciamiento con el modelo propuesto por Furlan.

Como sucedió en muchos países, la hegemonía primero de la psicología y luego de la sociología también ocurrió por estas latitudes. No obstante, los antecedentes de las primeras publicaciones de carácter científico pueden ser ubicadas dentro de la sociología de la educación: nos referimos a los trabajos del Dr. Antonio M. Grompone, en particular *Problemas sociales de la Enseñanza Secundaria* el cual se remonta a la década de los años '40 y que puede ser considerado el texto fundacional de esta disciplina en el campo.

Posteriormente, en la década del '50 va a aparecer una serie de investigaciones, con pretensiones de abordar, de forma más sistemática, la comprensión de la realidad educacional.

Bajo la serie “Investigaciones Pedagógicas” se va a publicar un conjunto de trabajos desarrollados en el marco del recientemente creado Instituto de Profesores “Artigas” y más en particular de la asignatura Psicopedagogía bajo la dirección de las Prof. María Carbonell de Grompone y Magda Louzan.¹⁶ Aunque el título de la asignatura la aproximaría a la psicología, en el prólogo de la primera publicación de este proyecto -que es realizado con los estudiantes en el proceso de su formación- titulada “*Estudios estadísticos sobre enseñanza secundaria*”, queda clara la voluntad de contribuir al desarrollo de las investigaciones sistemáticas mediante la obtención de datos estadísticos “fundamentales para estudiar el aspecto sociológico de los problemas educacionales de nuestra enseñanza secundaria” (Grompone en Carbonell, 1956: 69). En el origen de las investigaciones del campo podemos encontrar entonces una identificación de la investigación pedagógica, con la Sociología de la Educación; y ésta última, confundida con la Psicopedagogía.

La década del '60 va a estar signada por la influencia de las investigaciones desarrolladas por el sociólogo Aldo Solari. Una característica que van a adquirir estos trabajos es una mayor especialización y una inscripción disciplinar más definida. Contribuyen a esta situación la realización de proyectos promovidos por la CEPAL y la CIDE con sede en Montevideo. Solari comparte con Grompone una doble pertenencia institucional (Instituto de Profesores “Artigas” y Universidad de la República),

lo cual le permite tener una voz autorizada dentro del campo de la educación.

En esta época aparece en escena uno de los intelectuales que va a tener mayor repercusión en la definición del campo educativo y de la Sociología de la Educación de las últimas décadas. Nos referimos al caso del Prof. Germán Rama, quien en ese entonces publica una monografía sobre el Liceo N°13, bajo el título *Enseñanza Secundaria y Grupos Sociales* (1965). En la Introducción del trabajo donde plantea la justificación de la elección del caso podemos encontrar una nueva modulación de los problemas pedagógicos:

“Este liceo es el exponente máximo de (...) un problema pedagógico absolutamente diferente al de 30 años atrás y es el de enseñar a estudiantes provenientes en su mayoría de hogares incultos y en buena medida hijos de padres que apenas se iniciaron en el conocimiento de las primeras letras” (Rama, 1964: 14).

Para Rama “esta revolución silenciosa que se viene produciendo en secundaria, consistente en la transformación de la composición social de su alumnado (...) implica algo más que problemas pedagógicos” (1964: 14). Si en la década anterior la Sociología de la Educación todavía se identificaba con la investigación pedagógica aportando elementos para la comprensión de estos fenómenos, en los años ‘60 va a comenzar a desplazar la importancia de los “problemas pedagógicos” para centrarlos en la irrupción de nuevos grupos sociales en la educación. Y este desplazamiento es correlativo con la centralidad que va a adquirir el discurso de la Sociología de la Educación.

Una señal que muestra el creciente predominio de esta disciplina es que en las décadas siguientes tanto el Dr. Aldo Solari como el Prof. Germán Rama van a ocupar cargos importantes ligados al diseño e implementación de políticas educativas.¹⁷ A este respecto quizás resulte emblemático el caso de Rama, quien fue primero responsable de la oficina de la CEPAL en Montevideo y luego presidente del Consejo Directivo Central (CODICEN)¹⁸ en el período 1995-1999.

Rama mientras se encuentra al frente de la CEPAL elabora un diagnóstico del sistema educativo principalmente a partir de dos investigaciones que realiza: “Enseñanza primaria y ciclo básico de la educación media en el Uruguay” (1990) y “Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay” (1991). Estas investigaciones constituyeron un importante medio de legitimación de un discurso que posteriormente se convirtió en política educativa. El propio autor, en una entrevista que se publicó hace algunos años, haciendo un balance de su gestión plantea la conexión:

“Cuando aparecieron los libros hubo mucho apoyo de la izquierda, porque se mostraban todos los problemas que había. Los percibieron como una denuncia, pero eran estudios científicos. Se podían usar como denuncia. Claro pero el objetivo no era la denuncia sino cambiar todo esto. Tenían además todas las recomendaciones que después apliqué como Director Nacional de

Educación”(Entrevista en *Voces del Frente*, 14 de setiembre 2006).

En la estrategia del investigador-experto la frontera entre la investigación y la política comienza a volverse bastante difusa. El científico social devenido en decisor político utiliza las recomendaciones provenientes de la investigación como plataforma para el desempeño de su gestión: el objetivo no era denunciar la realidad, sino que se trataba de “cambiar todo”. La fuente de la cual emanaban las decisiones no admitía discusión y por tanto tampoco se volvía necesaria la búsqueda de aliados para desarrollar su programa. Esto podría explicar la impronta fuertemente autoritaria de su gestión.¹⁹ La relevancia de esta posición es que sintetiza, en torno a una persona, el punto más alto de un discurso que se vuelve política educativa. Lo interesante de la posición de Rama es buscar ofrecer una alternativa al reproductivismo, pero desde la propia sociología. Y esto explicaría el relativo éxito de su programa, el cual se convirtió en la “matriz legitimante” de las políticas educativas en las siguientes dos décadas (Santos, 2007). La perspectiva teórica del autor parte de la asunción de las categorías acuñadas por Bourdieu: “herederos”, “perdedores”, “previsibles”, pero introduce una interesante innovación categorial: los “mutantes”. Según el autor:

“El concepto de Mutantes es utilizado para señalar el cambio cultural de una generación en relación a sus progenitores y, fundamentalmente, para marcar la ruptura con la determinación social que impone, actualmente, el fracaso en el aprendizaje a la mayoría de los hijos de familias de bajo nivel” (CEPAL, 1991: 133).

Y explica que la elección de esta categoría tiene como razón de ser que:

“al calificar a estos niños como Mutantes se quiere enfatizar la importancia de la transformación así como P. Bourdieu quiso llamar la atención sobre los fenómenos de reproducción social calificando a los estudiantes de Herederos” (CEPAL, 199: 133).

Rama pretende señalar una dimensión ausente en la sociología de Bourdieu: la posibilidad de la transformación de la condición social de los “previsibles”. Y desde esta categoría es posible interpretar su propuesta política.²⁰ para el Presidente del CODICEN, “educación significa apostar a cortar la reproducción intergeneracional de la pobreza”. Porque

“si el padre o la madre tiene por debajo de los seis años de primaria el chico se ahogaba y se moría. Era muy claro que tenía que darle más tiempo de atención porque no tenía capital cultural. Por eso las escuelas de tiempo completo” (Entrevista en *Voces del Frente*, 14 de setiembre 2006).

Toda una política educativa se construyó bajo el efecto de esta concepción que explica que los que no aprenden no lo hacen porque es “previsible” que no lo hagan y que para que se pueda revertir esta situación es necesario “compensar las

desigualdades de origen”. En lugar de interpelar, las categorías terminan justificando la reproducción de la pobreza; pero no porque no se pueda revertir, sino porque no establece ninguna diferencia entre la política educativa y la política social, al punto que se tendió a identificar a la escuela con un “ministerio de desarrollo social a escala”. La política educativa desarrollada durante la administración Rama se estructuró en base a la hipótesis de convertir a los previsibles en mutantes. Bajo esta lógica se la confundió con la política social, lo que supuso la pérdida de su especificidad. Desde esta perspectiva el sujeto pedagógico se identifica con el sujeto social, volviendo nuevamente a reafirmar esa concepción de la pedagogía como omnipotente.

3. ¿Existe otra política educativa posible?

Un modelo de sociología capaz de interpelar a la pedagogía -que no sería ni el reproductivismo de Bourdieu, ni el transformismo de Rama- debería poder aportar insumos para un cuestionamiento a esta asociación tan rápida entre origen social, nivel educativo de los padres y trayectoria escolar.

Una política educativa que se desarrolla desde 2005 a la fecha cuestiona este supuesto: el Programa de Maestros Comunitarios (PMC). ¿Cuál es el supuesto que sostiene esta política? Que el apoyo de la familia y en particular de un referente adulto, es una clave para lograr revertir situaciones de no aprendizaje. El maestro comunitario es un maestro que sale de la escuela al encuentro de las familias buscando apoyo para lograr sostener las trayectorias escolares de los niños. Esta concepción es la opuesta a la que inspira a la política de las escuelas de tiempo completo, la cual parte del supuesto que la variable explicativa del “fracaso escolar” es el nivel educativo de los padres (CEPAL, 1991). Los resultados en cinco años demuestran que el Programa de Maestros Comunitarios está teniendo un impacto muy importante en poco tiempo, lo cual pone en evidencia que la hipótesis de partida es correcta. El 82% de los niños que pasan por el Programa aprueban el año (Programa de Maestros Comunitarios, 2010).

¿Por qué planteamos que la política educativa que proponen las Escuelas de Tiempo completo es opuesta a la del Programa de Maestros Comunitarios? Consideramos que ambas parten de una concepción del sujeto pedagógico diferente: para las primeras el educando, en tanto caracterizado como pobre, es un “niño carente” (Martinis, 2006). El niño carente es un niño que carece de todo y, por lo tanto, necesita todo para advenir en alumno. Entonces, la política educativa se transforma en política social compensatoria. Se debe ofrecer aquello que estos sujetos no tienen para convertirse en niños iguales que los otros, como condición para poder aprender.

En cambio el Programa de Maestros Comunitarios parte de otro supuesto: cualquier adulto de la familia puede convertirse en un referente que acompañe el tránsito de los niños por la escuela, siempre y cuando asuma esta responsabilidad. Se parte de lo que el adulto puede ofrecer y no de aquello que no tiene o le falta.

Esta posición se aproxima a una perspectiva teórica más coincidente con la

que formula Rancière (2002), quien releendo a Jacotot, plantea contra toda evidencia que “todas las inteligencias son iguales”. Iguales en tanto que todos los sujetos pueden, por su condición humana, aprender; es decir, todos tienen una inteligencia que les permite aprender.²¹ Negar esta posibilidad sería sinónimo de negar la condición humana del otro. Por eso la igualdad no es un punto de llegada, sino un punto de partida. No obstante, esta perspectiva teórica aún se encuentra en un estado bastante incipiente y desarticulado desde el punto de vista discursivo. Lo que nos interesa enfatizar es que señala una tendencia diferente en el campo educativo donde el sujeto pedagógico no está determinado por su condición social.

III. Para concluir, un nuevo retorno

En los fenómenos de repetición, de recuperación, de reactivación o de regreso, lo que cuenta nunca es lo idéntico sino lo diferente. Porque lo idéntico pierde inmediatamente la identidad en su propio retorno...

Jean –Luc Nancy, *La declosión (deconstrucción del cristianismo 1)*, (2008)

La reflexión en torno a las políticas educativas nos permitió mostrar la fecundidad del debate en torno a diferentes modelos pedagógicos que se ha desarrollado en el campo de la educación en el Uruguay en las dos últimas décadas. Dichos modelos se pueden pensar en función de la relación que se establece entre la sociología y la pedagogía, y por lo tanto, por la manera que se piensa la relación entre el sujeto social y el sujeto pedagógico.

Como pudimos ver la forma en que se relacionan estos sujetos desde el discurso que construyó la Sociología de la Educación, más allá de los matices, tendió a identificar a ambos, subsumiendo el pedagógico al social. De ahí que la educación sea vista como un medio para cortar los circuitos de reproducción de la pobreza. Las Escuelas de Tiempo Completo serían una traducción en términos políticos de esta perspectiva.

Otro modelo comienza a esbozarse, aunque no se formula aún con claridad como una perspectiva teórica capaz de disputarle la hegemonía al otro discurso. Desde la perspectiva de este modelo, el sujeto pedagógico apunta a definirse en su especificidad, cuestionando radicalmente los supuestos en que se apoya el otro discurso. Una prueba de ello es el Programa de Maestros Comunitarios que ha mostrado cómo una abuela analfabeta puede enseñarle a leer y escribir a su nieto²² (Programa de Maestros Comunitarios, 2010).

Si en la matriz fundacional del campo pedagógico en el Uruguay, la investigación pedagógica se concibió como una versión de la Sociología de la Educación, en la década del '90, momento en que este discurso se consolida como política educativa, comienza a interrogarse la relación de primacía de esta disciplina como la única fuente que permite comprender la realidad educativa. Volviendo a Furlán, quien

programáticamente se propone releer a Durkheim, nos gustaría recuperar esta idea de la fricción entre las disciplinas. La intervención del pensamiento debería ser una apuesta que ponga a prueba nuestras formas habituales de pensar; una forma de articular elementos dispersos en un discurso capaz de reivindicar la especificidad de la pedagogía y jerarquizar los problemas educativos con un estatuto epistémico propio, como una cuestión política fundamental. Quizás 20 años después de la visita de Furlán estemos hoy en condiciones para volverlo a escuchar, en momentos en que el *Área de Ciencias de la Educación* procesó una transformación que lo convirtió en *Instituto de Educación*.

Si la sociología ingresó a la vida académica de la mano de la pedagogía con Durkheim, nos preguntamos por qué la pedagogía no pueda regresar nuevamente apoyada por la sociología, pero desde un lugar que reconozca su mayoría de edad. En este sentido, pueden percibirse dos movimientos en el campo de la educación en el Uruguay. Por un lado, en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Pedagogía viene a recuperar su lugar en uno de sus Departamentos; precisamente el que antes se llamaba *Departamento de Sociología y Economía de la Educación*. Con la nueva reestructura pasa a denominarse *Departamento de Política, Pedagogía y Sociedad*. Por otro lado, el movimiento se produce en la formación docente y se expresa en la creación de una segunda universidad pública en el Uruguay después de 150 años de casi monopolio de la Universidad de la República. La nueva institución se denomina Instituto Universitario de Educación (IUDE). La formación docente comienza el camino de reestructuración de las tradiciones que la constituyeron pudiendo rediscutir cuál es la particularidad del tipo de conocimiento que puede producir esta institución. Las cartas están hechas, tenemos una oportunidad histórica.

Notas

¹ Según Piaget, Comenio es “el primero en concebir una ciencia de la educación en su amplitud” (Piaget, 1996: 25).

² Según Tedesco en la década de los 70 y 80 “el reproductivismo responde, en buena medida, al proceso de estancamiento y fuerte rigidez estructural que caracteriza a los países capitalistas avanzados, especialmente los europeos, y [esta concepción] está agotando sus posibilidades teóricas frente al hecho de que las sociedades capitalistas avanzadas no logran definir una función relevante para un sistema educativo masificado. Lo propio de este período parecer ser, en cambio, una suerte de “vaciamiento” de la capacidad del sistema educativo para cumplir con alguna de las funciones que se les asignaba tradicionalmente: garantizar la democracia, el crecimiento económico o la reproducción del orden social” (1987: 21).

³ Establecemos esta separación en la medida que responden a dos tradiciones diferentes: el normalismo y la universitaria. En algunos casos estas tradiciones lograron fundirse en un mismo molde institucional como en el caso de la Universidad de La Plata, lo cual permitió una temprana creación de las Ciencias de la Educación como carrera universitaria (Southwell, 2003); en otros casos, como el uruguayo, dichas tradiciones se tradujeron en la creación de dos institucionalidades diferentes que dificultaron la constitución del campo pedagógico como

espacio de producción de conocimiento hasta la década de los años 80 (Romano, 2009).

⁴ En la “Nueva pedagogía científica” Mialaret define a la pedagogía experimental del siguiente modo: “la reflexión científica aplicada al proceso de la educación” (1966: 17); “para nosotros se trata fundamentalmente de *una actitud* científica ante un conjunto de hechos que tienen cierta originalidad, cierto número de caracteres particulares, y que constituyen el conjunto de los hechos pedagógicos.” (1966: 19. subrayado nuestro). Es interesante ver como a pesar del esfuerzo de distanciarse de Durkheim se encuentran huellas que lo siguen ligando a aquel, como es el caso de acercarse a la ciencia a través de *una actitud* diferente hacia el objeto. Ver nota 15.

⁵ Según Mialaret se trata “de reconocer que los lazos indispensables que existen entre todas estas ciencias [sociología, la biología o la pedagogía] no permiten sumir una en provecho de las otras o de una de ellas. La educación, como proceso humano, no se presenta bajo un solo ángulo de estudio, sino que posee un componente físico, un componente biológico y un componente pedagógico” (Mialaret, 1966: 18).

⁶ En este sentido Mialaret plantea: “Las ciencias de la educación no constituyen un campo reservado solamente a algunos especialistas. Ellas representan actualmente el conjunto indispensable de disciplinas que permiten un correcto y fecundo funcionamiento de los sistemas educativos en todos sus niveles” (Mialaret, 1977: 99).

⁷ Compartimos la caracterización que hace Tomás Abraham sobre este término: “*Fricciones*, sí, fricciones de ideas, conductas, estados de ánimo. ¿Contra? Sí, es necesario, en una tranquila o anestesiada meseta, *contraponer* motivos, inventar nuevas fricciones, poner obstáculos a una voluntad homogénea y estentórea de imponer sus dictados” (Abraham, 2005: contratapa).

⁸ “La pedagogía piensa en el hombre total, lo trata desde una concepción antropológica, se dirige a él como un ente completo, entero. Esto se expresa claramente en las alusiones genéricas al desarrollo integral del individuo (...) Situarse en este nivel de tratamiento muestra una preocupación muy importante para la pedagogía; supone tener la capacidad para enunciar, satisfacer y controlar las distintas esferas que conforman la totalidad de lo humano por medio de la educación” (Furlán y Pasillas, 1989: 32-33).

⁹ Es interesante el contraste entre el tiempo dedicado a las tareas educacionales comparado con la producción escrita referida a la educación. En este sentido uno de sus discípulos, Paul Fauconet, plantea: “Hasta su muerte, dedicó a la pedagogía al menos un tercio, y a menudo los dos tercios de su labor educacional: cursos abiertos al público, conferencias a los miembros de la enseñanza primaria, cursos a los alumnos de la Escuela Normal Superior. Esa labor pedagógica ha quedado casi por completo inédita.” (Durkheim, 1996: 11)

¹⁰ Referencia al título de un libro publicado por André Gluksmann (1978): *Los maestros pensadores* en el cual se pretende saldar cuenta con estos. En este libro en particular se explora el doble sentido de la expresión *Maître* de maestro y amo.

¹¹ Günter Grass elige para relatar un acontecimiento que diera cuenta del año 1968, una clase de Adorno. “A los pies del catedrático se sentaban muy apiñadas, unas estudiantes que, poco antes, habían desnudado ante él sus pechos, obligándolo a interrumpir su clase. Ahora querían verlo desnudo a él, el sensible. El, terso y rechoncho, que vestía de forma cuidada y burguesa, debía ser, por decirlo así, despojado de sus envolturas. Más delicado aún: tenía que desechar, prenda a prenda, la teoría que lo protegía y (...) permitir la utilización de su autoridad recién despedazada, en su estado pobremente remendado, al servicio de la revolución. Decían que tenía que ser útil. Lo necesitaban aún. (...) Sin embargo, en principio, había que eliminarlo” (Grass, 1999: 283).

¹² Una versión similar del texto fue publicada en México bajo el título “*El campo de la*

intervención pedagógica” que agrupa un conjunto de artículos compilados como: “El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas”.

¹³ Recordemos que la dictadura cívico-militar en el Uruguay se extendió de 1973 a 1985.

¹⁴ Este clima restaurador puede verse en la mayoría de las publicaciones de la época las cuales habían interpretado a la dictadura como una interrupción de la tradición democrática (en el caso de la educación, la tradición inaugurada por Varela, nuestro héroe fundador) y que era necesario recuperar. La idea de retorno o restauración democrática traía implícito como programa esta actitud. Una discusión sobre este punto ver Marchesi, 2001 y Romano, 2008.

¹⁵ Refiriéndose a las diferentes formas de encarar el tema de la relación entre el curriculum y la formación del pedagogo plantea lo siguiente: “el problema de la formación (...) la proporcióna Durkheim quien, luego de una imponente exposición sobre la “Naturaleza y método de la pedagogía” (una de las mejores jamás formuladas), describe un programa formativo para los pedagogos de su tiempo y concluye con las siguientes palabras: “En lugar de empecinarnos en formular, para la pedagogía, un código abstracto de reglas metodológicas (...) nos ha parecido preferible indicar de qué manera debería formarse el pedagogo. Queda así determinada una *cierta actitud de espíritu* frente a los problemas que le corresponde tratar.” (Furlán, 1989: 34. subrayado nuestro)

¹⁶ Algunos de estos trabajos son: *Estudios estadísticos sobre Enseñanza Secundaria*. Bajo la dirección de la Prof. Magda Louzan (1955). Investigaciones Pedagógicas. Instituto de Profesores Artigas; *Estudio estadístico de exámenes del segundo ciclo*. Bajo la dirección de la Prof. María Carbonell de Grompone. (1956) Investigaciones Pedagógicas. Instituto de Profesores Artigas; *Estudios estadísticos de Enseñanza Secundaria. Preinvestigación sobre deserción liceal*. M. A. Carbonell de Grompone (1956) Anales del Instituto de Profesores Artigas. N° 1.

¹⁷ El Dr. Aldo Solari va a asumir como Vice-presidente del CODICEN de 1985 hasta 1989, momento en que se produce su fallecimiento. Es de destacar que en ese período comienzan a ser categorizadas las escuelas primarias de acuerdo a las características de la población que a éstas asisten.

¹⁸ El CODICEN es el órgano máximo de conducción de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), la cual esta integrada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Enseñanza Secundaria, Consejo de la Universidad del Trabajo del Uruguay y la formación docente. Hay que recordar que en el Uruguay este organismo es un “Ente Autónomo” que no tiene lazos vinculantes con el Ministerio de Educación y Cultura.

¹⁹ Una muestra de la polarización extrema que produjo su gestión fue la acusación que lanzaron los sindicatos de la enseñanza identificando a Rama como “el enemigo número uno de la educación pública”.

²⁰ Es interesante observar que en un texto anterior a la investigación realizada al frente de la CEPAL, ya Rama en *La Democracia Uruguaya* en 1978 define las causales que impidieron la expansión del sistema educativo en el Uruguay, las cuales serían, posteriormente, parte de su programa de política educativa: la expansión de la “enseñanza preescolar, ... la educación de tiempo completo, [...] las ayudas pedagógicas para los educandos de medios populares” (Rama, 1978: 73).

²¹ Para Rancière. “La emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de las inteligencias. Ésta no significa la igualdad del valor de todas las manifestaciones de la inteligencia, sino la igualdad en sí de la inteligencia en todas sus manifestaciones” (2010: 17).

²² “Ese es el sentido de la paradoja del maestro ignorante: el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto de la maestría que lo obliga a buscar y verificar esa búsqueda. Pero no aprende el saber del maestro” (Rancière, 2010: 20).

Bibliografía

- ABRAHAM, T., *Fricciones*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2004
- CARBONELL de GROMPONE M., *Estudios Estadísticos de Enseñanza Secundaria*. Serie Investigaciones Pedagógicas, Instituto de Profesores “Artigas”, Montevideo, 1956.
- CEPAL, *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Montevideo, 1990
- CEPAL, *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Montevideo, 1991.
- DURKHEIM, E., *Educación y Sociología*, Barcelona, Editorial Península, 1996.
- DURKHEIM, E., *La educación moral*, Buenos Aires, Editorial Schapire, 1973.
- FURLAN, A., “La formación del pedagogo. Las razones de la institución”, en DE MARCHI, M., (Comp) *El campo pedagógico*, Montevideo, Revista de la Educación del Pueblo, 1989.
- FURLAN, A., “El campo de la intervención pedagógica”, en, DIAZ BARRIGA, A., FURLAN, A., CARRIZALES, C., GENEYRO, J.C., PASILLAS, M.A., *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Editorial Dilema, 1989.
- FURLAN, A. y PASILLAS, M. A., “La institución de la pedagogía como racionalización de la educación”, en DIAZ BARRIGA, A., FURLAN, A., CARRIZALES, C., GENEYRO, J.C., PASILLAS, M.A., *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Editorial Dilema, 1989.
- GLUKSMANN, A., *Los maestros pensadores*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1978.
- GRASS, G., *Mi siglo*, Chile, Alfaguara, 1999.
- GROMPONE, A.M., *Problemas sociales de la Enseñanza Secundaria*, Ediciones Caliope, Buenos Aires, 1947.
- KOLAWOSKI, L., *La filosofía positivista*, Madrid, Editorial Cátedra, 1981.
- LACLAU, E., *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996.
- MARCHESI, A., *El Uruguay inventado. La política audiovisual de la dictadura, reflexiones sobre su imaginario*, Montevideo, Editorial Trilce, 2001.
- MIALARET, G., *Nueva pedagogía científica*, Barcelona, Editorial Luis Miracle, S.A., 1966.
- MIALARET, G., *Introducción a las Ciencias de la Educación*, España, Oikos-Tau., 1977.
- NANCY, J-L., *La declosión (deconstrucción del cristianismo 1)*, Buenos Aires, La cebra ediciones, 2008
- PIAGET, J., “Prefacio. La actualidad de Juan Amós Comenio”, en COMENIO, JUAN AMÓS, *Páginas Escogidas*, Buenos Aires, A-Z Editoria-ORCALC-UNESCO, 1996.
- PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS, *Otra forma de hacer escuela*, Consejo de Educación Primaria- INFAMILIA, Montevideo, 2010.
- PUIGGRÓS, A., *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Grupo Aique Editori, 1994.

- RAMA, G., *La democracia en Uruguay*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.
- RAMA, G., *Enseñanza Secundaria y Grupos Sociales*, Editorial Arca, Montevideo, 1965.
- RAMA, G., “Entrevista realizada por Daniel Feldman y Alfredo García” en *Semanario Voces del Frente*, año 3 N° 93, 14 de setiembre de 2006.
- RANCIÉRE, J., *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2010.
- REMEDI, E., CASTAÑEDA, A., ARISTI, P. y LANDESMANN, M., *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer docente*, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1989.
- ROMANO, A., “Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos” en *Educación en clave para el desarrollo*, Lidia Barboza (comp.) FHUCE- CSE. Montevideo, 2009.
- SANTOS, L., “La matriz legitimante de las políticas educativas en la última década. Usos y abusos del discurso determinista”, en MARTINIS, P. (Coordinador), *Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002-2004). Crisis y búsquedas de rearticulación de un proyecto educativo nacional*, Montevideo, Papeles de trabajo de la FHUCE, 2007.
- SOUTHWELL, M., *Psicología experimental y Ciencias de la Educación. Notas de Historia y Fundaciones*, Argentina, Editorial de la Universidad de La Plata, 2003.
- TEDESCO, J.C., “Paradigmas de la Investigación Educativa”, en *El desafío educativo: calidad y democracia*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.